

附属学校における特別支援教育の枠組み[†]

佐久間 宏*

宇都宮大学教育学部*

平成15年3月に、特別支援教育の在り方に関する調査協力者会議から、「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」が公表された。また、宇都宮大学教育学部附属学校の中期目標・計画に、「特別支援教育体制づくりを推進する」という文言が盛り込まれることになった。

本稿では、附属学校における特別支援教育の年次計画(素案)を作成するために、最終報告が求める特別支援教育とは何か、その体制づくりを推進すべく附属学校の現状と課題とは何かを明らかにしようと試みた。その結果、附属学校における特別支援教育づくりを推進するためには、この教育の今日的意義と今後の教員養成の在り方を踏まえて、何よりもまず、教職員・児童生徒・保護者・地域社会の意識改革が極めて重要であることが明らかとなった。

キーワード：附属学校、特別支援教育、個別の教育支援計画、学校関係者の意識改革

はじめに

昨年3月、文部科学省から、「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」⁽¹⁾が公表された。

報告書では、「従来の特殊教育の対象の障害だけでなく、LD・ADHD・高機能自閉症を含めて障害のある児童生徒の自立や社会参加に向けて、その一人一人の教育的ニーズを把握して、持てる力を高め、生活や学習の困難を改善又は克服するために、適切な教育や指導を通じて必要な支援を行う。」として、量と質との両面において、従来の特殊教育から特別支援教育への転換を強く求めている。また、特別支援教育を推進する上での学校の在り方については、盲・

聾・養護学校は障害種にとらわれずに、地域の特別支援教育のセンター的役割を担う「特別支援学校」へと再編成するとしている。

そして、それを進める具体策としては、①個別の教育支援計画(多様なニーズに適切に対応する仕組み)、②特別支援教育コーディネーター(教育的支援を行う人・機関を連絡調整するキーパーソン)、③広域特別支援連絡協議会等(質の高い教育支援を支えるネットワーク)を挙げている。

附属学校における特別支援教育の在り方を検討するためには、まず最初に報告書が求めているのは何かを明らかにした上で、それでは附属学校の現状はどうなっているのかを把握しなければならない。

I 報告書の強調点と附属学校の現状

報告書は次の3点を強調していると思われる

[†] Hiroshi SAKUMA*: A Schema of Special Support Education at Attached Schools.

* Faculty of Education, Utsunomiya University

る。

一つは、通常の学校における LD や ADHD、高機能自閉症などの児童生徒に対して個別の教育的ニーズに応じた支援体制を早急に整備すべきであること。二つ目は、障害を伴う児童生徒の教育の本質は一生涯教育にあり、乳幼児期から学校卒業後までの生涯にわたる一貫した支援体制の構築と特別支援教育コーディネーターの配置。三つ目は、盲・聾・養護学校は特別支援学校と名称変更して、地域社会における特別支援教育のセンター的役割を担う必要があることなどである。

第一の点は、従来ややもすれば学校教育から疎外されてきた、通常の学級に在籍する LD や ADHD、高機能自閉症などの児童生徒に対して、一人一人の教育的ニーズに応じたきめ細かな教育を保障していこうというものである。これらの児童生徒は約 6 % 程度の割合で通常の学級に在籍していることが予想されており、公立学校ではどのような方法や内容で指導していったらよいのか、教育体制づくりを含めた教育の在り方に悩んでいる現状がある。

従来、附属学校では特別支援教育の対象となる児童生徒を積極的には入学させてこなかった。一方、公立学校はこれらの児童生徒を入学させて、日々悩みながらもその指導に懸命に取り組んできた実績がある。従って、この点に関しては、公立学校の方が附属学校よりも一歩も二歩も先に進んでいると言わざるを得ない。

そこで、附属学校が特別支援教育を実施するにあたっては、この公立学校の先行実践をよく分析して大いに参考にすべきである。また、あらかじめ予想されることであるが、実施の際は特別支援教育担当専門教員と特別支援教室の確保が前提条件となることを指摘しておきたい。

第二の点は、障害を伴う子どもたちの教育にあっては、報告書に指摘されるまでもなく、学

校教育で閉じるのではなく就学前ー就学中ー卒業後を見通した生涯教育の観点から進めなければならない。そのための手だてとして報告書では、「個別の教育支援計画」の策定、実施、評価 (P l a n - D o - S e e) と福祉・労働・医療等の関係機関との連絡調整役として、あるいは保護者に対する学校の窓口の役割を担う特別支援教育コーディネーターの配置を提案している。

個別の教育支援計画は子どもを生涯にわたって支援する立場から、一人一人のニーズを把握して、関係者・機関の連携による適切な教育的支援を効果的に行うための教育上の指導や支援方法を明らかにするものである。病院に患者のカルテがあるように、学校にあっては個別の教育支援計画が学校版のカルテとなり得るものである。筆者は特別支援教育の成否は、この個別の教育支援計画の策定、実施、評価の如何にかかっていると考えている。

また、コーディネーターの方は福祉・労働・医療等の関係機関との連携強化を図るキーパーソンとしての役割を期待されているが、教職員の定員の問題やそれだけの専門性のある教員をどのように養成するかといったいくつかの課題が残されている。

さらに、特別支援教育を受けてきた生徒にとっては、中学校卒業後の後期中等教育の受け皿の問題がある。たとえ、高機能自閉症の生徒が附属中学校で特別支援教育を受けられたとしても、県立高校では特別支援教育を実施する状況に現在はない。そうなれば、これらの生徒は既存の養護学校高等部へ進学することになる。昨年、附属養護学校においても、高機能自閉症の生徒が公立中学校の通常の学級から 2 名入学してきた。従来から、本校高等部においては比較的障害の重い中学部から進学してきた生徒と、比較的障害の軽い公立中学校特殊学級卒業の生

徒の二極化が進み、どのような教育課程や指導内容・方法を採用したらよいのか苦慮していた。すなわち、これら生徒の後期中等教育の場の問題が大きな課題として残されている。

第三の点は、養護学校から名称変更した特別支援学校は、その学校に在籍する児童生徒の指導や保護者からの相談に加えて、地域の小・中学校に在籍する児童生徒や保護者からの相談、個々の児童生徒に対する計画的な指導のための教員からの個別の専門的・技術的な相談に応じるなど、地域の特別支援教育のセンターとしての役割⁽²⁾を担っていかなければならない。

特別支援学校の教員は、地域の通常の学級及び特殊学級への巡回指導などを通して、児童生徒・保護者・教師への支援や教材提供に積極的に取り組んでいかなければならないことになる。現在の附属養護学校の教員数が国の定める標準定数を満たしていない状況では、こうした課題に対応することができない。速やかなる欠員補充(欠員2名)と、もう一つは地域の小・中学校の特別支援教育を支援する専任教員(1名)の純増が必要となろう。

II 「個別の教育支援計画」のカルテとしての機能

報告書では、特別支援教育の本質が一生涯教育にあることを踏まえ、子どもたちの多様なニーズに適切に対応する仕組みとして、「個別の教育支援計画」の策定、実施、評価の推進を高らかに謳っている。

ここでは、「個別の教育支援計画」作成の目的として、長期的な視点で乳幼児期から学校卒業後までの一貫した的確な教育的支援を行うことを挙げている。さらにまた、この支援は教育機関のみならず、関係する機関との密接な連携協力が不可欠と強調している。

「個別の教育支援計画」⁽³⁾の内容として、(1)特別な教育的ニーズの内容を明らかにすること、(2)適切な教育的支援の目標と内容を明らかにすること、(3)教育的支援を行う者・機関を明らかにすることなどが挙げられている。具体的には、①障害のある児童生徒の実態把握、②実態に即した指導目標の設定、③具体的な教育的支援内容の明確化、④評価の手順を明らかにして、「個別の教育支援計画」を作成・点検するとしている。その点検の際には P l a n - D o - S e e サイクルのフィードバック機能を生かして、具体的な目標や実証的な評価方法を柔軟に修正することの重要性を力説している。

報告書のいう、「個別の教育支援計画」とは学校におけるカルテではないかと考える。医師が患者の病状や処方箋を個別のカルテに書くように、学校においては担任教師が、「障害のある子どもを生涯にわたって支援する観点から、一人一人のニーズを把握して、関係者・機関の連携による適切な教育的支援を効果的に行うために、教育上の指導や支援を内容とする個別の教育支援計画を策定、実施、評価する。」ことになる。つまり、「個別の教育支援計画」を学校版のカルテとして捉えることができる。

学校に個別のカルテがあれば、子どもたちの進級・進学などで担任が変わったりしたときでも指導の継続性が確保できるわけである。また、生涯にわたる支援という観点から言えば、就学前あるいは学校卒業後の学校以外の関係機関との連携を実質的に進める上で極めて重要な情報となろう。

また、筆者は先の論文⁽⁴⁾の中で、「実践的研究は子どもを起点として、計画－授業－評価の流れの中でフィードバック機能を働かせながら、子どもが自立に向かって螺旋的な成長を遂げるよう促す営みである。」と指摘してきたと

ころである。報告書も同様に、「個別の教育支援計画」の策定・実施・評価のサイクルの重要性を強調している。従来はややもすれば、達成目標や検証方法があいまいなまま評価してしまうなど実証性に欠ける面があった。

これを、P l a n - D o - S e e サイクルのフィードバック機能を十分生かした教育実践にしていかなければならない。

Ⅲ 学習の基本メカニズムと学校教育

次に、子どもたちの学習の基本メカニズムについて触れておきたい。これは何も子どもの学習に限らず、障害の有ろうが無かろうが、老若男女すべての人間の学習の基本になっているものである。

人が自立に向かって主体的に努力するようになるためには、まずもって能力水準に見合った課題がふんだんにあり、自分の力によって解決する経験が何より大切である。そして、課題解決によって得られる成就感が「やればできる」といった自信となり、さらには「もっと頑張ってみよう」という意欲に繋がっていく。

このような成就感－自信－意欲の良循環こそ、自分の能力や性格について客観視することを促し、自己向上に向けて一步一步努力する人間を育てる。また、自己を客観的に見ることができるようになれば、それだけ自分の能力水準に見合った課題に取り組めることとなり、結果として成就感をより多く実感できるわけである。

こうした成就感－自信－意欲の良循環は、障害を伴う子どもたちにありがちな、「自分は何をやってもだめなんだ。」といった否定的な自己理解から肯定的な自己理解へと導く鍵になる。

筆者は養護学校教育に限らず、すべての学校

の教育目標として、「地域社会に貢献できる自立した人間を育てること」が掲げられるべきであると考え。本校の場合は12年間の学校教育を終えた子どもたちは、民間企業や作業所などの職場に働きに出て、地域社会に貢献する社会人になっていくのである。つまり、21世紀の社会を支える自立した人間づくりこそが、普遍的な意味での学校教育の役割・使命と言えよう。

また、学校は子どもたちを主人公にして、教師・保護者・地域社会が連携協力しながら、子どもたちそれぞれが発達課題を一步一步乗り越え、自立へ収斂しながら螺旋的な成長を促すよう支援するところという共通認識が不可欠であると考え。

そうした共通認識を持って、教師は子どもの学習の基本メカニズムを大いに活用して、一人一人が肯定的自己理解が得られるように導かねばならない。この肯定的自己理解は、正に、生きる力を育む原動力となるのである。

Ⅳ 特別支援教育体制づくりの今日的意義

今回、宇都宮大学の中期目標・計画に、「附属学校は相互に協力するとともに学部との連携体制を強化し、多様なニーズを持つ子どもたちのための特別支援教育体制づくりを推進する。」という文言が盛り込まれることになった。今後の特別支援教育の在り方からすれば、これは文科省が進めようとしている教育改革の方向に沿ったものであり、画期的で大変意義深いと評価できる。

また一昨年、筆者が全附連理事長をしているとき文科省交渉があり、当時の教育大学室長と特別支援教育について話し合ったことがあった。室長は附属学校の今後の在り方として、世間から批判されているようなエリート教育では

なく、公立学校で真に指導に困っている児童生徒を積極的に受け入れて、その問題解決のための先導的・先進的研究や実践をしていくことが重要であると強調された。そして、全国の附属学校でこうした取り組みを本格的に実施しているところは現在ないと残念がっていた。もしも、本気で特別支援教育に取り組む附属学校があれば、そこに財政的援助等を惜しまない旨の発言をしていた。

附属学校が公立学校で困っている問題を積極的に取り上げ、研究的・実践的に改善策を明らかにして、そのノウハウを地域に還元してこそ、地域に役に立ち喜ばれる学校になれるものと確信する。これすなわち、附属学校の存在理由そのものではないのか。

附属学校は特別支援教育体制づくり推進の意義を十分踏まえて、本腰を入れてこの課題に挑戦する必要がある。この取り組みが一定の評価を受けるならば、松原・宝木地区において緊急の課題となっている附属学校の校舎全面改修問題や人員要求実現の道も拓けてくるものと考ええる。

V 特別支援教育と今後の教員養成

報告書にも指摘されるように、通常の学級にLD・ADHD・高機能自閉症などの軽度発達障害児が約6%在籍していると予想されている。特別支援教育はこのような軽度発達障害児も視野に入れた教育であるわけで、今後の教員養成においては、この点を十分意識した養成の在り方を検討する必要がある。つまり、通常の学級に在籍する軽度発達障害児の指導ができる教員を学部あげて養成していくことが重要となる。

そうしたことを考えれば、教育実習の受け皿の役割を持つ附属学校において、軽度発達障害

児を実際に入学させ特別支援教育を展開することは、今後求められる教員の資質向上に資するのみならず、教育実習を中核とした教員養成の質の向上の点からも大変意味がある。

また、昨年4月に立ち上がった大学院の「特別支援教育をめざす障害児教育専攻」は、報告書が求める特別支援教育ができる教員の養成を目指しており、文科省がすすめるようとしている今後の特別支援教育の方向性に合致したタイムリーな専攻である。すなわち、特別支援教育を定着・発展させていくには、この教育を担い得る教員を如何に養成するかにかかっているのである。教員養成を主目的とする本学部、あるいはその附属学校がこの課題から目を背けることは許されない。

附属学校において特別支援教育を本格的に実施することは、今後の教員養成の在り方からしてもその意義は非常に大きい。

VI 後期中等教育の受け皿としての高等特別支援学校構想

本県には高等養護学校がない。全国には高等養護学校が51校ある。高等養護学校というのは、生徒の一般就労をめざした高等部だけの養護学校である。保護者からの希望が強いこともあって、筆者は知事に対して、「栃木県にも早急に高等養護学校をつくってほしい。」と訴えてきた。なお、報告書にもあるように、従来の高等養護学校は高等特別支援学校に名称変更されると予想される。

筆者は次のような高等特別支援学校構想を持っている。

この構想では、①中学校特殊学級生徒(軽度知的障害)、②通常の学級で学ぶ特別支援教育を必要とする生徒(LDやADHD、高機能自閉症など)、③働く意欲に欠ける定職を持たない

青少年の後期中等教育の受け皿として高等特別支援学校を設置し、3年間でこれらの生徒をブラッシュアップして、地域社会に貢献できる職業人に変身させたいと考えている。未来の社会を担う青少年が社会の世話になるのではなく、仕事を通して社会に貢献してこそ、本人の生きがいも得られるものと確信する。学校規模は1学級8名、1学年4～6学級、全校で生徒数100～150名とする。

教育課程は生活支援(家庭生活、社会生活、余暇などの生活力を育てる学習)と就労支援(作業、進路指導、産業現場等における実習など働く力を育てる学習)の二本柱で編成する。作業種目は農業、流通サービス、食品加工、製造業などである。また、この学校は栃木県全域を進学区とするため全寮制とする。

県内に高等特別支援学校を設置して、中学校で特別支援教育をうけてきた生徒の後期中等教育の受け皿として、職業教育を中心にその学校運営を図るとするのが筆者の構想である。

VII 附属学校の教職員・児童生徒・保護者・地域社会の意識改革

附属学校において特別支援教育を実施するには、何よりもまず、教職員をはじめ、児童生徒本人、保護者、地域の人々の意識改革が必要である。従来ややもすれば、附属学校は「お受験」に象徴されるような偏差値教育に力を入れたエリート校と見られてきた。児童生徒や保護者はもちろん、教員までもがそこにある種のプライドを持ってきた。地域社会もまた、それをよしとして是認する傾向にあったと思われる。

筆者は学校というところは、あくまで児童生徒が主人公であり、21世紀の社会を担うにふさわしい自立した人間づくりを目標にしなければならないと考えている。学校教育の使命・役

割は、働くことを通して、地域社会に貢献する自立した人間づくりにあると考える。これからの学校教育は、偏差値教育でなく人間教育を基本にした人づくりを進めることが重要となろう。それ故に、教職員・保護者・地域社会は、児童生徒の将来の社会的自立を目指して一体となって取り組む必要がある。

附属学校は、地域の学校教育において、先進的・先導的な研究や実践を積み上げてきた実績がある。それがややもすれば、いわゆる「受験校・エリート校」として地域から見られ、教職員をはじめ児童生徒や保護者の意識もそれによしとする傾向にあった。

今後、特別支援教育を本格的に実施するためには、附属学校関係者はこのエリート意識から脱却しなければならない。そして、地域の公立学校で困っている問題を積極的に取り上げ、実験校の名にふさわしい先進的・先導的な研究・実践を行い、その改善策を地域社会に還元していくことに附属学校の存在価値を見出すような意識の変革が必要となろう。即ち、教職員・児童生徒・保護者がこの意識改革を図りながら、「多様なニーズを持つ子どものための特別支援教育」に本気で取り組む決意をすることが大切である。

手始めに、LD・ADHD・高機能自閉症などの障害についての勉強会を定期的で開催し、この子どもたちがどういう心理・行動特性を有するのかを学び理解を深めることが必要である。

第一回目の勉強会として昨年7月16日、附属学校の教職員を対象に、「軽度発達障害児の理解を求めてーLD・ADHD・アスペルガーを中心にー(講師・梅永教授)」の講演会が開催されたところである。

VIII 特別支援教育体制づくりの年次計画

中期計画期間(6年間)を計画期(3年間)と実施・検証期(3年間)の2期に分ける。

1. 計画期

初年度からの3か年間を計画期とし、実施・検証に向けての特別支援教育体制づくりの計画を策定する。

まずは、現在附属学校に在籍している特別支援教育を必要とする幼児・児童生徒を対象にした事例研究会を定期的に開催する。ここには保護者をはじめ、担任教員・養護教諭・管理職・養護学校派遣教員・障害児教育教室教員(専門家)が一堂に会し、児童生徒の指導に関することや保護者の対応などについて検討する。具体的な事例研究を積み重ねていながら、特別支援教育体制の在り方を模索する。これは3か年継続して実施する。

事例研究の成果を踏まえ、附属学校の校長・副校長・教頭等のレベルの会議で特別支援教育の基本方針を策定する。もちろん、附属学校委会や連携WG等を通して、学部との調整を図ることは言うまでもない。

実施計画は副校長を中心に、一般教員や児童生徒・保護者の意見を聴取しつつ素案をつく

り、校長レベル会議において成案を得る。そして、最終的には教育計画、組織・経営計画、学部との連携計画などを策定することになる。

ここで肝腎なのは、LD、ADHD、高機能自閉症など特別支援教育を必要とする幼児・児童生徒の別枠定員を設け入学試験を経て入学させ、附属学校において特別支援教育を本格的に実施することである。

2. 試行・検証期

第4～5年次は上記の計画を微調整しつつ、実施・検証を行う。第6年次は実施・検証の総括期である。

最終年度は蓄積してきたデータに基づいて、6年間の計画・実施・検証を総括して、「宇都宮大学教育学部附属学校における特別支援教育実施報告書」を作成する。

計画期と試行・検証期の年度を図1に示す。

また、図2には項目ごとの年次計画を示す。

おわりに

安藤(2001)⁽⁵⁾は、「インクルージョンに基づく教育改革は、子どもたちの特別な教育的ニー

	年 度	項 目
計 画 期	1 6	事例研究会の定期開催
	↓	特別支援教育の基本方針策定
	1 7	↓ 特別支援教育基本計画策定
	1 8	入学試験による選考
試 行 ・ 検 証 期	1 9	特別支援教育の実施・検証
	2 0	↓ ↓
	2 1	特別支援教育の実施・検証の総括期 「宇都宮大学教育学部附属学校における特別支援教育実施報告書」作成

図1 年次計画

	項 目 (年度)	16	17	18	19	20	21
計 画 期	事例研究会	◎	◎	◎			
	①軽度障害児の指導法（支援・指導・評価），教材開発②「個別の教育支援計画」の検討等						
	特別支援教育の基本方針策定	◇					
	特別支援教育基本計画策定 ①定員枠②入学選考③教員定数④施設設備⑤進路等		◎	◇			
	入学選考			◇			
試 行 ・ 検 証 期	特別支援教育の実施・検証				◎	◎	
	①軽度障害児の指導法（支援・指導・評価），教材開発②相談支援体制の整備③通常学校への専門的指導・支援相談体制の整備等						
	特別支援教育の実施・検証の総括期 「宇都宮大学教育学部附属学校における特別支援教育実施報告書」作成						◇ ◇

◎：実施年度 ◇：達成年度

図2 項目毎の年次計画

ズに応えるために、通常学級でのサービス提供を原則とし、教育システムが全体として機能するように、特に通常教育の改革の実現を目指しているといえるであろう。」と述べている。つまり、インクルージョン教育とは、本来、通常教育の抜本的な改革を目指すものである。

国際的なインクルージョンの大きな流れの中で、これまで本論文で指摘してきた内容を相対化してみると、とりわけ、附属学校の教職員・児童生徒・保護者・地域社会の意識改革が如何に重要かがわかる。

ノーマライゼーションの理念のもと、21世紀の教育の主流になるであろうインクルージョン教育の動向を見極めた上で、我々は高い意識を持って本学の附属学校の特別支援教育体制づくりに取り組まねばならない。

引用文献

- (1) 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議，今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)，2003.3
- (2) 21世紀の特殊教育の在り方に関する調査協力者会議，21世紀の特殊教育の在り方について——一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について(最終報告)——，2001.1
- (3) 斎藤宇開，個別の教育支援計画って何？，月刊・実践障害児教育 Vol. 362，2003.8
- (4) 佐久間宏，知的障害養護学校の教育の枠組み，宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要 Vol. 25，2002.4
- (5) 安藤房治，研究時評・インクルージョンに関する研究動向，日本特殊教育学会・特殊教育学研究，Vol. 39(2)，2001